

# Produção Colaborativa de REA para o Ensino de Línguas: da Interação à Coautoria

## *Collaborative Production of OER for the Teaching of Languages: from Interaction to Co-authorship*

Alan Ricardo Costa<sup>1</sup>, Vilson José Leffa<sup>2</sup>

### Resumo

<sup>1</sup> Professor e pesquisador do curso de Letras - Português, Espanhol e respectivas literaturas, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Rua Jacob Reinaldo Haupenthal, 1580 – Cerro Largo – RS – Brasil.

[alan.dan.ricardo@gmail.com](mailto:alan.dan.ricardo@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor e pesquisador no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Rua Félix da Cunha, 412 – Pelotas – RS – Brasil.

[leffav@gmail.com](mailto:leffav@gmail.com)

O objetivo do texto é discutir o papel da interação entre autores e coautores de recursos educacionais abertos (REA) para o ensino e a aprendizagem de línguas. As discussões apresentadas partem de experiências vivenciadas em um curso de capacitação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) para a produção e a adaptação de REA na web. Tal curso, ministrado na modalidade Educação a Distância (EaD), com duração de oito semanas e a realização de tarefas semanais de produção de recursos abertos via ferramenta Ensino de Línguas Online (ELO), possibilitou a seguinte observação: a interação é fundamental no trabalho com REA e na filosofia de colaboração, compartilhamento e coautoria subjacente a eles. Sem interação, os professores podem não entender aspectos essenciais de um recurso, como o objetivo de um dado REA disponível *online* e sua perspectiva teórica, o que pode dificultar sua apropriação e/ou adaptação. Além disso, sem interação, há um esvaziamento do potencial colaborativo dos REA, por não haver debate, crítica e reflexão conjunta sobre determinado material. Conclui-se que, em cursos de capacitação, a interação deve ser estimulada para um profícuo trabalho colaborativo e em rede com REA.

**Palavras-chave:** Recursos educacionais abertos, Interação, Coautoria, Ensino de línguas *online*.

Recebido 15/02/2017  
Aceito 22/03/2016  
Publicado 30/04/2017

## *Collaborative Production of OER for the Teaching of Languages: from Interaction to Co-authorship*

### *Abstract*

*The purpose of this text is to discuss the role of interaction between authors and co-authors of Open Educational Resources (OERs) for teaching and learning languages. The present discussions are based on experiences from a training course on production and adaptation of OERs on the Web for Spanish as a Foreign Language teachers. This course, taught at a Distance, in a period of eight weeks and with the accomplishment of weekly tasks, producing open resources with an Online Teaching Language tool has allowed the following observations: interaction is fundamental to the work with OERs and to the philosophy of collaboration, sharing and co-authorship underlying them. Without interaction, teachers may not understand essential aspects of a resource, such as the objective of a specific OER available online and its theoretical perspective, which may make its appropriation and/or adaptation more difficult. In addition, without interaction, there is a depletion of the collaborative potential of the OERs, because there is no debate, criticism and joint reflection on a specific material. It is concluded that, in training courses, the interaction should be stimulated, for a productive collaborative work with OERs.*

**Keywords:** *Open Educational Resources, Interaction, Co-authorship, Online Language Teaching.*

## 1. Introdução

Os recursos educacionais abertos (REA <sup>1</sup>), ou *open educational resources* (OER), estão assumindo, gradualmente, expressiva importância na agenda de pesquisas em educação no Brasil (Santos, 2013; Amiel & Zancanaro, 2015) e no mundo (Wiley, 2006; Downes, 2007). O campo da Linguística Aplicada, representado principalmente por estudos relacionados à área de ensino de línguas mediado por computador (ELMC ou CALL, sigla para *computer assisted language learning*), manteve essa tendência. O estado da arte da área (Costa et al., 2016; Leffa, 2016) mostra um crescente interesse da parte de pesquisadores, linguistas e professores no uso de REA para o ensino e a aprendizagem de línguas.

A popularização dos REA e o motivo do seu franco crescimento como rede de projetos fomentados inclusive por órgãos governamentais se deve em grande parte aos ideais subjacentes a tais recursos: 1) compartilhamento gratuito de materiais didáticos; 2) quebra de barreiras (sobretudo econômicas e geográficas) na educação (Amiel, 2012); 3) estabelecimento de redes de colaboração e práticas abertas entre professores e estudantes. Esses são apenas alguns dos princípios políticos e pedagógicos encabeçados pelo movimento para o trabalho com REA.

---

1 A definição mais comum de REA entende que tais recursos são materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa disponíveis em qualquer suporte e mídia, que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, para que possam ser utilizados e/ou adaptados por terceiros.

O Grupo de Pesquisa Tecnologias e Aprendizagem de Línguas<sup>2</sup>, por meio do projeto Recursos Educacionais Abertos para o Ensino de Línguas Online<sup>3</sup>, tem se ocupado desses princípios referentes aos REA. Em outras palavras, tem sido um interesse comum aos pesquisadores do grupo estudar de que forma os professores de línguas apropriam-se dos REA e desenvolvem práticas abertas e colaborativas como reter, reusar, revisar, redistribuir e remixar tais recursos (e.g. Wiley, 2006; 2014).

Recentemente, cursos de capacitação para o trabalho com REA têm sido ofertados pelo grupo de pesquisa, tendo em vista a importância de pensar criticamente o papel do professor de línguas frente a esses recursos emergentes (Marzari, 2014). A filosofia de abertura dos REA pode ser compreendida pelos professores como possibilidade de agregar a imersão, a navegação, a exploração e a formação de redes em que possa fluir a (co)criação, contemplando a participação e a colaboração de todos os atores envolvidos (Piconez & Nakashima, 2014). Todas essas possibilidades precisam ser minimamente contempladas na formação inicial e na formação continuada dos docentes, pois sem suporte e sem uma reflexão crítica do como, do quando e do que fazer poucos conseguirão situar-se sozinhos numa conjuntura de prática de REA.

Foi em um desses cursos de capacitação, em forma de projeto de extensão, que se notou a importância da interação entre os professores autores e coautores de REA. Pensar em colaboração e redes de práticas abertas entre docentes que produzem e adaptam REA disponíveis na web para o ensino e a aprendizagem de línguas passa por questões de comunicação e interação, práticas que precisam ser consideradas. Sem tais considerações, a “abertura” de um REA à adaptação pode soar como um “fechamento”, no sentido de que a interação, o debate em grupo e a reflexão conjunta sobre tal material tornam-se mais difíceis. Além disso, pode parecer também que o REA seja, na verdade, um produto já pronto ou um recurso sempre feito “por um” (o autor) e depois talvez “por outro” (o coautor), que pode pegar esse produto e adaptá-lo, constituindo assim um movimento que parece um trabalho coletivo quando assíncrono, mas individual quando síncrono, porque cada um age sobre o recurso sozinho quando for sua vez.

Assim, este trabalho tem por objetivo investigar o papel da interação na prática de produção dos REA e a apropriação deles por parte de terceiros em contexto de capacitação para o trabalho com recursos voltados ao ensino e à aprendizagem de línguas. A tese defendida é a de que a comunicação entre professores é fundamental para um trabalho profícuo de produção e adaptação de REA. A interação entre tais professores-autores tem papel de destaque na coautoria e na perspectiva pedagógica por trás do material colaborativo e aberto.

## 2. Um Curso de Capacitação: Relato de Experiência

O curso de capacitação de professores de línguas para o trabalho com REA, mais detalhadamente descrito em Costa (2016), foi desenvolvido com base nas demandas do curso de Letras - Espanhol na modalidade Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O convite aos professores-formadores, professores-tutores e egressos do curso foi feito em função da necessidade de considerar as perspectivas emergentes dos REA em contextos como a EaD e a área de CALL atualmente.

No total, doze professores (referenciados doravante como “professores-cursistas”) participaram do curso, selecionados em função da disponibilidade de tempo apontada por eles em formulário

2 Grupo de pesquisa da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), coordenado pelo professor Wilson J. Leffa e com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

3 É no âmbito desse projeto que se dá a concretização da dissertação de mestrado *Professores de línguas “na” e “em” rede? Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re)produção de materiais didáticos online* (Costa, 2016), que dá origem às discussões apontadas ao longo do presente artigo.

*online* usado para a seleção de sujeitos. O curso foi ministrado tendo como ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA) o site de rede social Facebook. A escolha pelo Facebook se deu por ser o site de rede social mais popular no Brasil. Além disso, um grupo no Facebook pode facilitar de forma significativa a interação entre os sujeitos participantes, além da congregação dos materiais produzidos em um mesmo espaço. Corrobora ainda a eleição do Facebook o fato de que esse aplicativo incorpora alguns dos princípios de um ambiente aberto (Amiel, 2012), por ser *online*, gratuito, possibilitar a indexação e propiciar o compartilhamento de recursos digitais.

O curso foi totalmente mediado na modalidade EaD para congregar um maior número de professores-cursistas e possibilitar a eles maior flexibilidade na escolha do dia e do turno de realização das atividades propostas. A duração do curso foi equivalente a oito semanas, com uma carga horária total de 40 horas.

Semanalmente os professores-cursistas recebiam materiais como tutoriais e atividades avaliativas de produção ou adaptação de algum material para o ensino e a aprendizagem de línguas na plataforma *online* intitulada ELO, sigla para Ensino de Línguas Online (Leffa, 2012). O ELO é uma ferramenta para a produção de recursos para o ensino e a aprendizagem de línguas. Atualmente, a ferramenta conta com duas versões: a primeira é a Old Desktop, com a qual o usuário faz *download* e instala o *software* no seu computador; a segunda é a versão Cloud, em nuvem, totalmente *online*, gratuita e em rede, no sentido de possibilitar o trabalho colaborativo de importação e adaptação de materiais. A escolha pelo ELO em Nuvem deu-se principalmente por tal ferramenta possibilitar o reúso, a revisão, a redistribuição e a remigração de REA (Beviláqua et al., no prelo).

As tarefas semanais do curso de capacitação consistiam na realização de uma atividade orientada de produção ou adaptação de um ou mais módulos do ELO em Nuvem para algum objetivo educacional específico delimitado pelo próprio professor-cursista. O ELO em Nuvem permite a produção ou importação e adaptação de diferentes módulos, como a criação de um jogo da memória *online* ou de uma atividade de preenchimento de lacunas (chamada Cloze), por exemplo, entre várias outras possibilidades. Ao longo das seis primeiras semanas do curso, a cada semana os professores-cursistas trabalhavam na produção de um novo módulo. As exceções se deram nas duas últimas semanas. Na sétima semana do curso, os professores-cursistas tinham como tarefa a (re)produção/adaptação de módulos elaborados colaborativamente. Cada um dos participantes precisava escolher e adaptar dois módulos diferentes, à sua escolha, e fazer as modificações necessárias. Cabia ao professor-cursista decidir se a produção seria de uma atividade completa (isto é, um conjunto de módulos) ou de apenas dois módulos; a única exigência era a exploração de pelo menos dois tipos distintos de módulos, considerando o ensino e a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

A análise do curso e dos fenômenos inerentes a eles – como foi o caso da constatação do papel da interação na produção colaborativa e adaptação de REA – deu-se em um viés qualitativo. Os dados foram coletados a partir de observação participante e entrevista semiestruturada.

### 3. Análise e Discussão

A interação não se deu entre os professores-cursistas, ao longo do curso, da forma como era esperada pelos professores-mediadores<sup>4</sup>. A expectativa era de que os professores-cursistas comentariam as produções de materiais dos colegas, teceriam críticas, fariam comentários, compartilhariam notícias, trocariam materiais, relatariam experiências com os usos de determinados recursos didáticos em episódios de sua vida profissional etc. Grande parte disso, contudo, não se concretizou na prática.

A expectativa inicial de aproveitamento do curso no quesito interação, em grande medida, foi fortale-

4 Os professores-mediadores são os autores do presente artigo.

cida pela ideia de que a EaD – modalidade na qual o curso se deu – não é apenas distinta do ensino presencial no seu funcionamento executivo, mas também pedagógico, o qual se sustenta muito na interação. A EaD *online* se ampara e se expande no âmbito educacional por estar pautada na interação, não apenas na dimensão pragmática (uso de fóruns para o envio de trabalhos, por exemplo), mas epistemológica: a construção do saber se dá nas interações em rede.

Sobre tal ponto, Okada (2003, p.6) lembra que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e as tecnologias educacionais configuram “novos espaços de aprendizagem interativos e heterárquicos”, que rompem com o paradigma diretivo/linear para o interativo/construtivo. Isso faz com que a EaD, por se constituir sobre tais tecnologias, represente um passo a frente rumo à formação continuada, à construção coletiva de conhecimentos e às redes colaborativas de aprendizagem. Assim, no curso, pela construção de um programa voltado a um público familiarizado e, no caso de alguns participantes, atuantes na EaD, supúnhamos que a interação estaria assegurada *per se*.

Se pensarmos na distinção entre interação e interatividade, sendo a primeira aquela que se dá na relação humano-humano e a segunda a que se dá na relação humano-máquina (Wagner, 1994), é possível interpretar que tivemos mais interatividade. A interação que emergiu na elaboração das atividades não chegou a ser significativa, não atingiu a profundidade de compartilhamento de informações e significações esperada dos interagentes, professores-cursistas. O que ocorreu foi uma interação mais superficial, com pouca transação e elaboração coletiva de conhecimento, restringindo-se quase exclusivamente às normas das convenções sociais, muitas vezes caracterizada por comentários como “É verdade, colega, concordo” ou “Tens razão, colega, é isso aí. Abraços”.

Perde-se, assim, a potencialidade da interação nas iniciativas com REA, que deixa de ocupar o espaço central no que tange ao trabalho em rede, em consonância com a premissa básica exposta por Mallmann e Jacques (2013): do ponto de vista epistemológico da mediação em rede, quanto mais conexão, mais comunicação e, conseqüentemente, mais conhecimento. Logo, é válido pensar que as lacunas de interação trazem implicações para os REA e as (re)produções de recursos abertos no sentido de desperdiçar potencialidades em efeito cascata. Primeiramente, desperdiça o potencial colaborativo e, conseqüentemente, empobrece as relações de construção coletiva, avaliação dos materiais e das experiências de implementação desses materiais. Desperdiçar esse potencial de ferramentas essencialmente coletivas usadas de forma individual significa, em contrapartida, menos comunicação e, em consequência, menos conhecimento (Mallmann & Jacques, 2013).

Dentre os professores-cursistas, sete chegaram até o final do curso e seis deles participaram das entrevistas. A partir do depoimento desses seis sujeitos de pesquisa são tecidas as considerações sobre: 1) a importância da análise conjunta dos REA produzidos; 2) a influência do AVEA na interação do grupo; 3) a interação em grupo e em rede; e 4) a interação como elemento facilitador da coautoria.

### 3.1 Da Importância da Análise Conjunta dos REA Produzidos

O Facebook permite ver e acompanhar a interação mediante ferramentas de registro de visualização, além de botões de expressão de opiniões (“Curti”, “Amei” e assim por diante). Ao longo do curso foi possível notar que havia pouca visualização das atividades dos colegas e em alguns casos ainda menos “curtidas”. Esse fenômeno não se deu em momentos específicos do curso, mas se estendeu ao longo de todo ele, praticamente na mesma medida na comparação entre as semanas, salvo o caso das últimas semanas, com números um pouco menos expressivos (em função das evasões de cursistas).

Também se constataram poucos comentários construtivos quanto ao trabalho alheio. Na maioria das ocasiões, o professor-cursista fazia a sua tarefa semanal de forma individual e não contava com a atividade do colega nem mesmo para enriquecer sua própria prática. Nesses casos, percebe-se a aparente

opinião dos cursistas de que o parecer e o *feedback* dos professores-mediadores é que importa e não o do coletivo, do grupo como um todo.

Um fenômeno que corrobora a interpretação de que papéis bem delimitados, fixos e não cambiáveis permearam a maior parte do andamento do curso por parte dos professores-cursistas é a separação do grupo como um todo em dois subgrupos: 1) o subgrupo dos cursistas recém-egressos do curso de Letras EaD; e 2) o subgrupo dos cursistas professores-formadores ou professores-tutores do referido curso de Ensino Superior. Do total, três cursistas atuavam diretamente na EaD, uma como professora-formadora e duas como professoras-tutoras.

É possível afirmar que – qualitativa e quantitativamente – três dos professores-cursistas se destacaram com relação à interação: justamente os professores da EaD, muito possivelmente em função de seu cargo profissional. Eles notaram a importância da interação na construção do conhecimento e eram aqueles professores-cursistas que mais tentavam enriquecer o debate com algumas experiências prévias, inquietações profissionais e dúvidas com relação ao desenvolvimento da atividade ou escolha do tema. Um exemplo de tentativa de estabelecer diálogo e interação foi por meio da publicação do trabalho de conclusão de curso (TCC, como foi chamado o trabalho da última semana de capacitação) de Angélica<sup>5</sup>.



**Figura 1:** Publicação do TCC de uma das professoras-cursistas.

**Fonte:** Costa (2016).

As tarefas semanais de produção de REA demandavam elucidacões, segundo as orientações explicitadas. Nos arquivos (tarefas) nos quais eram explicadas as atividades, solicitava-se que os cursistas, juntamente à publicação do REA produzido, explicassem seu objetivo e apresentassem outras informações pertinentes, como talvez o contexto educacional ao qual o objeto fosse destinado (EaD, cursinho particular de línguas, curso preparatório para o vestibular, entre outras opções). Muitos participantes ignoravam essa solicitação e não apresentavam tais informações, apenas cumprindo a formalidade de compartilhar o material didático de sua autoria sem detalhes específicos, como pode ser vislumbrado nos exemplos de comentários a seguir:

-Rodolfo: Boa noite! Segue meu TCC.

-Janete: Buenas, pessoal! Minha atividade...

-Maria: Segue minha atividade, já fiz ela em sala e o resultado foi sempre positivo.

A diferença maior, portanto, estava na postura dos três profissionais atuantes na EaD (os que mais

<sup>5</sup> Este, assim como outros nomes empregados na pesquisa, é um pseudônimo. As identidades originais dos participantes da pesquisa foram preservadas.

comentavam as atividades dos colegas e que pareciam sempre tentar promover a interação) em relação aos demais (que participavam apenas eventualmente). Em períodos maiores de silêncio, incluindo dos professores-mediadores, os recém-egressos chegavam a demonstrar alguma participação, porém sempre em menor escala. Isso foi verificado em duas situações, na 3ª e na 4ª semanas do curso, quando propositalmente os professores-mediadores não comentaram algumas postagens de professores-cursistas, tentando induzir a contribuição dos recém-egressos para a discussão que deveria ocorrer independente de mediação. O resultado foi, novamente, interação com pouca expressividade e sem grande aprofundamento no diálogo. Quando questionados durante as entrevistas sobre sua participação no curso, os recém-egressos admitiram ter interagido pouco. Alguns dos motivos apresentados foram os mesmos apontados por Vetromille-Castro (2007): 1) assincronia da participação, isto é, dificuldade em estabelecer interação em tempo real, tendo em vista que cada participante, ao longo da semana, destinava em sua agenda um tempo específico para a produção dos REA que nem sempre coincidia com o tempo destinado pelos colegas; 2) distância entre os sujeitos, apesar das atividades iniciais voltadas para a elaboração de hipertextos sobre suas vidas pessoais e profissionais.

O segundo subgrupo, constituído pelos professores-tutores e formadores do curso de Letras EaD (UAB/UFSM), apresentou outros elementos à discussão. Exemplo disso é o depoimento de uma das professoras-cursistas:

Acredito que a interação entre nós, alunos, poderia melhorar bastante. Já a interação entre professores e alunos foi muito satisfatória, não deixou nem um pouco a desejar. Mas acredito também que a falta de interação entre nós, alunos, não seja um problema que vocês, professores, possam resolver, e sim nós mesmos, porque em muitos momentos os professores perguntavam nossa opinião sobre os assuntos, incentivavam a ter debates, mas esses debates não aconteciam por conta dessa falta de interação do grupo.

Pela análise contrastiva entre os dois subgrupos, com o embasamento deste depoimento, parece haver distinção entre 1) a importância da interação no processo formativo e 2) como se pode interpretar a falta dessa interação. A importância da interação para o subgrupo de egressos recém-formados não parece estar evidente ou trazida a um nível de consciência, enquanto para o subgrupo de professores-tutores e professores-formadores ela é inegável. Prova disso é o fato de que os membros deste último subgrupo trouxeram para a entrevista a questão da interação antes mesmo de terem sido questionados sobre ela, enquanto os membros do subgrupo de recém-formados comentaram sobre ela apenas quando questionados e com respostas curtas e vagas.

Sobre como interpretar a ausência de uma interação mais profunda entre os sujeitos participantes, parece que o subgrupo de professores-cursistas tutores e formadores da EaD faz uma análise mais complexa, relacionada às Teorias da Complexidade, não só no sentido de que a interação precisa de estímulo ou condições iniciais para emergir, mas também de que sua própria emergência é de natureza dinâmica e imprevisível. O subgrupo de professores-cursistas recém-egressos do curso de Letras EaD (UAB/UFSM), por outro lado, parece ver a interação em um sentido mais pragmático e fatalista: a interação não ocorreu em função de aspectos pontuais, como a questão do pouco tempo para se dedicar ao curso e a assincronia dos participantes, e não há muito a ser feito sobre isso, segundo parece estar nas entrelinhas dos depoimentos. O encaminhamento para corrigir esta “falha” no curso, portanto, foi o de maior estímulo ao debate, cuidado que se teve em edições posteriores do curso de capacitação.

### 3.2 Da Influência do AVEA na Interação do Grupo

O grupo no Facebook, no geral, não foi usado como espaço de interação. Dúvidas e comentários da parte dos professores-cursistas não eram publicados nesse grupo e, por conseguinte, não serviam como condições iniciais para debates. Sobre tal aspecto, é pertinente destacar que o site de rede social pode ser entendido como um ambiente aberto (especificamente em termos de suporte, publicação, disponibilização e compartilhamento de REA) que possibilita a interação entre sujeitos, sobretudo no caso do uso de grupos (como o que serviu de base para o curso de capacitação). Ressalva-se, portanto, que a não interação entre os participantes confirmou-se não por razões técnicas do Facebook como ferramenta. Constatou-se que as razões por trás dessas escolhas de canal de comunicação se devem às crenças subjetivas dos professores-cursistas.

A não utilização da *timeline* do grupo do Facebook deu-se, em partes, em função de uma postura dos professores-cursistas permitida por um dos professores-mediadores. Para o andamento do curso, foi dada a oportunidade de os participantes do curso interagir *inbox*, via *chat* do Facebook. Nas primeiras tarefas, sem talvez consciência das implicações, foi comentado por um dos professores-mediadores que dúvidas poderiam ser feitas no grupo ou por mensagens. Essa conduta não pode ser considerada a causa exclusiva da falta de interação entre os professores-cursistas, tendo em vista que sua realização foi estimulada preferencialmente na *timeline* do grupo, e não por meio de *chats* particulares.

Todos os professores-cursistas, em algum momento ao longo das oito semanas de curso, interagiram via *chat* com um dos professores-mediadores. Isso, no tocante a um grupo aberto, é preocupante, porque os colegas não conseguiam acessar as interações que eles tinham na direção aluno-professor, de forma privada, fechada. Essa é uma prática que confronta o que o movimento de uso de REA defende: o acesso aberto à informação e ao conhecimento, ainda mais se levado em conta que a dúvida de um participante pode ser (e na maioria das vezes é) a mesma dos colegas.

As considerações precedentes levam a um aspecto importante da análise dos dados, na qual se confirma, por um lado, um papel bem demarcado de “professor” ou de “aluno”. E se apresenta, por outro lado, a ideia de que mesmo aqueles que assumiram um papel mais de “professor” transitavam para o papel de “aluno” quando em relação dialógica com os professores-mediadores.

Ao longo das entrevistas, muitos sujeitos participantes admitiram que, de fato, “a dúvida do colega poderia ser a minha também”. Ainda assim, eles sanavam dúvidas *inbox* com um dos professores-mediadores, como se tal canal fosse o túnel subterrâneo do grupo aberto, no qual, ao invés de agir às claras, agiam às escondidas. A justificativa para tal postura pode ser encontrada no depoimento de Carol: “Eu ficava extremamente constrangida de ter que perguntar [coisas] [...]. Parecia que eu era ‘a louca’ que sozinha não conseguia fazer isso. Todo mundo fazendo super bem e ‘a louca’ aqui não estava. Aí me batiam essas crises de paranoia, de ‘não vou perguntar’”. É um depoimento importante no sentido de evidenciar que, se não fosse ofertada a ela a possibilidade de interagir via *chat*, talvez ela optasse por não interagir.

Em seu comentário, Carol expressa que entendia que – como participante de um curso que tinha material de apoio, que tinha tutoriais para explicar o que fazer e que tinha professores-mediadores – não podia se permitir perguntar aos colegas. Ela interpretou que, se o tutorial explicando a atividade a ser realizada estava ali, disponível, e todos os colegas cursistas estavam conseguindo realizá-la, ela tinha que conseguir também apenas com o tutorial. É a representação tradicional da educação individual, com nuances da típica competitividade do modelo fordista, que coloca aqueles que conseguem cumprir as tarefas contra os que não conseguem e vice-versa: basicamente tudo ao qual a construção colaborativa do saber, tão presente no movimento REA, se opõe ferrenhamente.

Outra cursista, também trabalhando atualmente na EaD, tocou na questão da interação em sua entrevista: “essa parte da interação ficou bem restrita, né? Na maior parte eram sempre os mesmos que tenta-

vam levar uma dúvida, uma questão para debate”. Dentre todas as postagens do grupo do Facebook, apenas uma não foi iniciada por um dos professores-mediadores e sim por uma colega cursista, que tentou mobilizar um pequeno debate teórico com base em um artigo disponibilizado no grupo por ela. O debate acabou não fluindo e, portanto, a percepção da participante é adequada. Contudo, chama a atenção o que essa mesma colega comenta sobre a sua não participação:

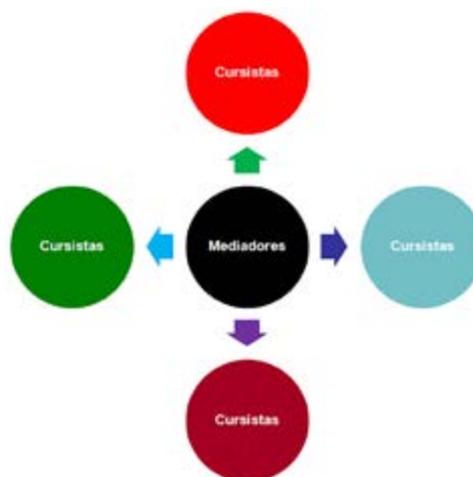
Eu tinha um pouco de receio de expor a minha dúvida direto no grupo. Tinha dúvida. Não tinha entendido. Por isso que eu te chamava [referindo-se ao professor-cursista, que foi o entrevistador na coleta de dados]. Depois vocês publicaram algo como ‘olha, vamos colocar a dúvida aqui no grupo’. Era mais proveitoso, pois a minha dúvida podia ser a do colega.

É, portanto, a exposição de duas visões antagônicas sobre a participação e a interação com o grupo, que só fazem sentido quando interpretadas na visão dual da cursista, que ora se vê mais como professora (que compreende o papel da interação) e ora mais como aluna (que não compreende da mesma forma o fenômeno). Mas é válido, contudo, notar o amadurecimento da participante e sua abertura à autocrítica. Ao perceber as tentativas de estímulo ao debate, ela repensou sua conduta e adequou-se melhor à proposta do curso. Esse é um ponto que faz parte da filosofia do curso, que é justamente de formação continuada de professores e com a finalidade de (re)significar práticas educacionais, partindo, por exemplo, da lógica individual para a lógica coletiva, da presença na rede para a presença em rede e assim por diante. Se todos os professores-cursistas não só deste curso específico, mas também dos demais, repensarem suas práticas e, especificamente, sua predisposição ao diálogo e ao compartilhamento do saber com o outro, grande parte do objetivo do curso terá sido alcançado.

### 3.3 Da Interação em Grupo e em Rede

Entre os atores da rede (os interagentes da ação), as interações se concretizaram em uma direção: professor-cursista/professor-mediador. A preocupação maior foi com relação à não interação na direção professor-cursista/professor-cursista.

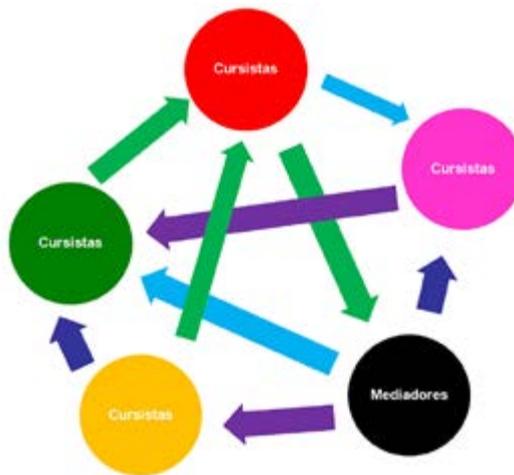
É preciso separar a interação obtida no curso de capacitação da interação almejada. Se for necessário representar em uma imagem a dinâmica da maioria das relações, a Figura 2 seria a que melhor representaria as relações em questão.



**Figura 2:** Esquema representativo das interações no curso.

Fonte: Costa (2016).

Sem ter tal intenção, os professores-mediadores assumiram a posição tradicional de “professor”, o que traz novamente a questão dos papéis em jogo. A ideia inicial era de que os papéis clássicos de “professor” e “aluno” fossem maleáveis, cambiáveis, complexos, no sentido de mudar a todo momento, concretizando que todos fossem professores de todos. Todavia, não foi constatado um momento em que os participantes assumissem o papel de professores em comparação aos professores-mediadores, embora isso talvez tenha acontecido, em casos muito específicos, entre os próprios cursistas. O ideal seria que os professores-mediadores não estivessem no centro e as interações acontecessem entre todos os interagentes (ou atores em rede) presentes, ao longo de todo o curso, conforme apresentado na Figura 3.

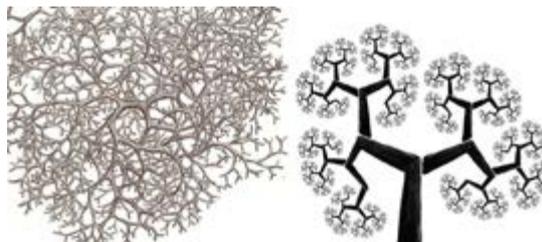


**Figura 3:** Esquema representativo das interações almejadas no curso.

**Fonte:** Costa (2016).

Vale resgatar, a modo de ilustração, as noções de Deleuze e Guattari (1995) de rizoma e fractal. Segundo os autores, o rizoma não tem início nem fim. Nele, as conexões são muito mais complexas, no sentido de que se interligam umas às outras e o todo interage com o todo. “Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixa um ponto, uma ordem” (Deleuze & Guattari, 1995). O aspecto mais destacável no rizoma para essa reflexão, portanto, é ele não contar com este núcleo bem desenvolvido, consolidado e centralizador.

Tendo em vista que a estrutura rizomática, diferentemente do fractal, não possui um tronco que catalisa tudo, não podemos empregá-la para representar a interação no curso, pois esta contou com uma catalisação: professores-mediadores constituíram o tronco. Diferentemente do rizoma, o fractal conta com um centro/núcleo (um tronco). É uma estrutura ordenada, com lógica, basicamente cartesiana. O fractal começa e termina, e o percurso desse início rumo ao fim é bem demarcado. Daí que a Figura 2 está bem mais assemelhada ao fractal e a Figura 3 mais próxima ao rizoma, e podem ser comparadas com as respectivas formas (Figura 4).



**Figura 4:** Estrutura rizomática, à esquerda, e estrutura fractal, à direita.

**Fonte:** Costa (2016).

### 3.4 Da Interação como Elemento Facilitador da Coautoria

A grande preocupação por trás da pesquisa deu-se em função da constatação do não aproveitamento da potencialidade de coautoria subjacente não só ao uso do ELO como ferramenta da autoria de materiais de ensino, mas também dos REA como projeto ancorado em uma filosofia de compartilhamento, colaboração, coautoria e coprodução. O ELO é uma ferramenta online para a criação ou importação de módulos e atividades: ao utilizar o sistema, o usuário pode optar por produzir (começar a criar um determinado material para o ensino de línguas “do zero”) ou importar a produção de outro usuário, criando uma cópia exata da atividade, que pode ser adaptada (e. g. Beviláqua et al., no prelo). Assim, a atividade original é preservada e a cópia pode ser modificada conforme o desejo do professor, que passa a ser um coautor.

Na literatura da área, Okada (2014) já listou as diferentes formas de práticas de coautoria possíveis com os REA: remixagem, personalização, síntese, tradução, versão, reordenação, decomposição etc. Todas elas são possíveis no ELO, mas não foram exploradas pelos professores-cursistas. Ao longo das seis primeiras semanas de curso, os professores podiam escolher entre criar ou importar módulo; na sétima semana do curso, a tarefa proposta solicitava que os participantes da capacitação adaptassem módulos de atividades já disponíveis no repositório do ELO em Nuvem. Os professores-cursistas, no geral, apresentaram dificuldades em selecionar e apropriar-se de atividades de terceiros, e muitos optaram por adaptar algum material seu, assumindo-se assim como coautores de suas próprias autorias. Isso é: muitos participantes importaram módulos criados por eles próprios e fizeram modificações pensando em um contexto educacional diferente no qual poderiam empregar aquele REA.

A questão da interação é fundamental nesse procedimento de apropriação da ferramenta, pois é por meio dela que se pode compreender, entre outros aspectos: o objetivo de um dado REA disponível *online*, sua perspectiva teórica, a abordagem que o embasa, o nível de adiantamento ou proficiência na língua (básico, intermediário, avançado), o público ao qual se destina etc. Evidentemente, como material aberto à adaptação um REA pode ser modificado em cada um destes aspectos: um material essencialmente gramatical pode vir a tornar-se um material para o ensino comunicativo de línguas. Essa adaptação, contudo, poderia ser mais profícua e mais otimizada quando houver interação entre autor e coautor, pois as informações necessárias poderiam ser compartilhadas e repensadas colaborativamente.

Há barreiras que o movimento REA e sua filosofia de abertura e epistemologia em rede tentam romper. Barreiras geográficas, econômicas, sociais etc. É preciso pensar, contudo, em outra barreira, mais pedagógica, aparentemente ainda não localizada e abordada de forma adequada na literatura da área. Por barreira pedagógica entende-se todo e qualquer aspecto de natureza didático-pedagógica que pode não ser identificado ou compreendido por algum professor ao deparar-se com um recurso educacional que não é seu. Na preparação de um material didático para o ensino de línguas (Leffa, 2008), sabemos que precisamos considerar inúmeros aspectos pedagógicos, como: abordagem que embasa a proposta, objetivos (gerais e específicos) da aprendizagem, ordenamento do material, adequação do tema abordado às necessidades do aluno, habilidades comunicativas trabalhadas (escrita, leitura, compreensão e produção oral), critérios de avaliação e *feedback* fornecido. Cada um desses aspectos pode vir a ser uma barreira pedagógica no trabalho com os REA. A importância da interação torna-se ainda mais visível quando pensamos que interagir com autores e coautores de REA pode ser uma das formas mais viáveis de romper essa barreira pedagógica.

## 4. Considerações Finais

O movimento para o uso de REA tem por objetivo a colaboração entre professores e estudantes e o compartilhamento de materiais abertos para tornar a educação mais acessível, democrática e eficaz. Contudo, para que esse movimento político-pedagógico se concretize em termos de potencialização das

práticas de colaboração e coprodução de recursos para o ensino e a aprendizagem, são necessárias não somente epistemologias em rede e práticas abertas. É necessária, também, mais interação entre os sujeitos engajados em produzir e redistribuir REA.

A interação ainda não vem sendo devidamente considerada pelos professores em geral no trabalho com REA, conforme constatado na experiência de uma edição piloto de curso de capacitação para a produção e a adaptação de recursos para o ensino de línguas. A negligência quanto à interação entre os professores (sejam eles professores-mediadores, professores-cursistas ou outros professores) repercute tanto na dificuldade em ser coautor (apropriar-se e adaptar) de um material de outro professor quanto na supressão de uma postura docente mais colaborativa e participativa. Nesse sentido, quando não interagimos com nossos pares temos um esvaziamento do potencial colaborativo dos REA, por não haver debate horizontal entre os professores e reflexão conjunta sobre um determinado material. Isso não condiz com a filosofia por trás dos REA.

Assim, conclui-se que, em cursos de capacitação, a interação deve ser estimulada e amplamente praticada. Sem fomento à interação para um profícuo trabalho colaborativo e em rede com os REA, há o risco de que a proposta de um movimento permeado de debate, colaboração e engajamento para pensar em conjunto a educação se mantenha apenas na teoria. Na prática, corremos o risco de permanecer presos a uma lógica individual e de produção solitária de materiais para o ensino.

## Referências Bibliográficas

- Amiel, T. (2012). *Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais*. In: B. Santana, C. Rossini & N. de L. Pretto (Orgs.). Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas (pp. 17-33). Salvador: EdUFBA. Disponível em <http://www.artigos.livrorea.net.br/2012/05/educacao-aberta-configurando-ambientes-praticas-e-recursos-educacionais/>
- Amiel, T. & Zancanaro, A. (2015). *A produção acadêmica realizada em língua portuguesa sobre recursos educacionais abertos: Um estudo bibliométrico*. In Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE) (pp. 918-927). Maceió, AL.
- Beviláqua, A. F., Costa, R. A., Fialho, V. R. & Leffa, V. J. (No prelo). *Ensino de línguas online, um sistema de autoria aberto para a produção, adaptação e licenciamento de recursos educacionais abertos*.
- Costa, A. R. (2016). *Professores de línguas “na” e “em” rede? Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re)produção de materiais didáticos online*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pelotas.
- Costa, A. R., Fialho, V. R., Beviláqua, A. F. & Leffa, V. J. (2016). Contribuindo com o estado da arte sobre recursos educacionais abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. *Revista Veredas (online)*, 20(1), 1-20. Disponível em [http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2016/08/Contribuindo-com-o-estado-da-arte\\_artigo-1.pdf](http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2016/08/Contribuindo-com-o-estado-da-arte_artigo-1.pdf).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Downes, S. (2007). Models for Sustainable Open Educational Resources. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 29-44.
- ELO. *Ensino de Línguas Online*. Disponível em [www.elo.pro.br](http://www.elo.pro.br)
- Leffa, V. J. (2008). *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. In: V. J. Leffa (Org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática (pp. 15-41). Pelotas: Educat. Disponível em [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod\\_mat.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf)

- Leffa, V. J. (2012). *Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem*. In: J. Braga. (Org.). Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental (pp. 174-191). São Paulo: Edições SM. Disponível em [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Sistemas\\_de\\_autoria.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Sistemas_de_autoria.pdf)
- Leffa, V. J. (2016). Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 55(2), 353-377. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v55n2/0103-1813-tla-55-02-00353.pdf>
- Mallmann, E. M. & Jacques, J. S. (2013). Recursos educacionais abertos: autoria e coautoria em rede como democratização da inovação. *Revista Iberoamericana de Educación (Online)*, 2, 1-11.
- Marzari, G. Q. (2014). "Quem me ensinou o inglês que eu ensino?": a influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas do século XXI. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Pelotas.
- Morin, E. (2011). *Introdução ao pensamento complexo*. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina.
- Okada, A. (2014). *Competências chave para coaprendizagem na era digital: fundamentos, métodos e aplicações*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Okada, A. (2003). *Desafio para EaD: como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem?* In: M. Silva (Org.). Educação Online (pp. 273-291). São Paulo: Loyola.
- Piconez, S. C. B. & Nakashima, R. H. R. (2014). *Formação permanente de educadores, REA e integração dos conhecimentos*. In: A. Okada (Org.). Recursos educacionais abertos & redes sociais. São Luís: EdUEMA. Disponível em [http://oer.kmi.open.ac.uk/?page\\_id=1273#.Vx0NyPkrLIW](http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=1273#.Vx0NyPkrLIW)
- Santos, A. I. dos. (2013). *Recursos educacionais abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Vetromille-Castro, R. (2007). *A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Wagner, E. D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-26.
- Wiley, D. A. (2006). *The current state of open educational resources*. Disponível em <http://opencontent.org/blog/archives/247>
- Wiley, D. A. (2014). *The access compromise and the 5<sup>th</sup> R*. Disponível em <http://opencontent.org/blog/archives/3221>